

O CANDOMBLÉ COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA

Data de aceite: 01/07/2024

Táisa Domiciano Castanha

RESUMO: Este texto tem como objetivo investigar os processos de aprendizagem envolvidos no Candomblé, religião que se formou no Brasil pela influência de tradições africanas diversas, vinda com os escravos, e que se mostra como um manancial de fenômenos educativos: ali deve-se aprender a cantar e a dançar para os Orixás, a fazer as comidas específicas para cada situação, as ervas e folhas de cada banho ritual, a linguagem ritual em iorubá – a qual nomeia várias coisas, objetos, cargos e também pessoas –, a forma de se portar e de pedir a benção, a lavar, passar e engomar roupas, além da educação dos sentidos – do olfato, do tato, da visão, da audição e do paladar – e da própria possessão. Tendo em vista que os fenômenos educativos, bem como os processos de aprendizagem no Candomblé são peculiares e independentes das tradicionais estruturas pedagógicas, o problema deste texto se baseia na seguinte questão: como, afinal, essa gama de elementos culturais-religiosos do Candomblé – como as danças, as cantigas, a linguagem ritual do iorubá, o preparo das comidas, a própria possessão, etc – são aprendidos,

uma vez que não há um momento pedagógico específico para este ensino? Busca-se através de um diálogo com a teoria de Tim Ingold e de Jean Lave refletir sobre o processo de aprendizagem no Candomblé.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem na prática; Candomblé; comunidade de prática.

INTRODUÇÃO

Aquele que deseja aprender alguma coisa no candomblé sabe muito bem, e desde o início, que é inútil esperar ensinamentos prontos e acabados de algum mestre, e que deve tratar de ir reunindo pacientemente, ao longo dos anos, os detalhes que recolhe aqui e ali, com a esperança de que, em algum momento, esse conjunto de saberes adquira uma densidade suficiente para que com ele se possa fazer alguma coisa. A isso se denomina “catar folhas”, e essa concepção se articula com o fato de o saber e o aprendido serem colocados sob o signo dos orixás Ossaim e Oxóssi, o senhor das ervas e o caçador, pois aprender é, acima de tudo, uma busca e uma captura, que envolvem, claro, um risco (Goldman, 2005:109).

É dia de festa! A casa está agitada. Algumas visitas já estão presentes e o xirê está prestes a começar. O aroma do azeite de dendê sobressai no olfato daqueles que estão pouco acostumados, anunciando que as comidas de santo estão prontas. O babalorixá, líder da casa, pede ao egbé axé¹ que se apresse. Os ogãs² são os primeiros a ficar prontos e logo se posicionam no barracão, onde há um lugar reservado a eles: atrás dos três atabaques – rum, rumpi e lê. Os iaôs³ e os egbomis⁴, auxiliados pelas ekedis⁵, ainda se arrumam, colocando batas bordadas, calças, saias, colares de conta, anáguas, camisas e perfumes, todos querendo ficar bonitos e cheirosos, pois é em seus corpos que os Orixás – divindades sagradas – manifestam através da possessão.

Ao chamado da yalorixá ou babalorixá, todos se posicionam em fila, por ordem hierárquica de idade de iniciado, para entrar no barracão. Os atabaques tocam a avamunha, ritmo que sinaliza que o xirê irá começar. O xirê é o momento inicial da festa e todos os integrantes da comunidade louvam os 16 Orixás através da dança e da música; são tocadas e dançadas três cantigas para cada Orixá, de acordo com o ritmo que é próprio a cada um: a Oxossi toca-se o agueré; a Obaluaê toca-se o opanijé; a Xangô toca-se o alujá; a Iansã toca-se o ilú; a Oxum e Logum Edé toca-se o ijexá; a Oxalá toca-se o ibí e assim por diante. A cada Orixá tem uma batida específica, uma dança específica e a comunidade de culto deve saber distingui-las. Além disso, a comunidade deve também aprender as cantigas, as quais são cantadas em iorubá.

Esta breve exposição revela algumas facetas do universo cultural do Candomblé, religião que se formou no Brasil pela influência de tradições africanas diversas, vinda com os escravos, e que se mostra como um manancial de fenômenos educativos: ali deve-se aprender a cantar e a dançar para os Orixás, a fazer as comidas específicas para cada situação, as ervas e folhas de cada banho ritual, a linguagem ritual em iorubá – a qual nomeia várias coisas, objetos, cargos e também pessoas –, a forma de se portar e de pedir a benção, a lavar, passar e engomar roupas, além da educação dos sentidos – do olfato, do tato, da visão, da audição e do paladar – e da própria possessão. Tal como escrevem Rabelo e Santos:

Há muito que se aprender no Candomblé, além das músicas e danças exibidas nas festas públicas e mesmo além da possessão (...). Há uma etiqueta regulando as relações com os orixás e uma etiqueta das relações entre os adeptos situados em pontos diferentes da estrutura hierárquica do terreiro. Há um conhecimento particularizado de cada orixá, que inclui suas predileções e quizilas, e que regula o preparo de qualquer oferenda. Há um vasto corpo de cantos e rezas. Há responsabilidades diferenciadas de acordo com a posição de cada um (2011: 193).

1. No contexto do Candomblé, egbé axé significa "comunidade de culto".

2. A palavra ogã designa os homens que não são possuídos pelos Orixás. A eles cabem funções como tocar atabaques, cortar para os santos, recepcionar as visitas, etc.

3. Iaôs são pessoas que são possuídas pelo Orixá e têm menos de 7 anos de iniciação.

4. Egbomis são pessoas que são possuídas pelo Orixá, com mais de 7 anos de iniciação.

5. A palavra Ekedi designa as mulheres que não são possuídas pelos Orixás. A elas cabem funções como vestir os Orixás, dançar com eles no barracão, recepcionar as visitas, etc.

Além dessa gama de fenômenos educativos, no Candomblé há uma forma peculiar pela qual o processo de aprendizagem é feito: para aprender é preciso tempo e engajamento nas práticas cotidianas da casa de santo. O aprendizado segue a hierarquia e o aprender está diluído nas atividades corriqueiras. Para se tornar um filho de santo experiente, está implicado o compartilhamento de ações e percepções cotidianas que revelam a articulação de diferentes atores humanos e não-humanos, envolve destreza técnica e a centralidade do uso do corpo. A aprendizagem em uma casa de Candomblé se dá tanto em momentos rituais como também em momentos cotidianos, em conversas informais e em espaços de descontração e de lazer.

Tendo em vista que os fenômenos educativos, bem como os processos de aprendizagem no Candomblé são peculiares e independentes das tradicionais estruturas pedagógicas, o problema deste texto se baseia na seguinte questão: como, afinal, essa gama de elementos culturais-religiosos do Candomblé – como as danças, as cantigas, a linguagem ritual do iorubá, o preparo das comidas, a própria possessão, etc – são aprendidos, uma vez que não há um momento pedagógico específico para este ensino? Busca-se através de um diálogo com a teoria de Tim Ingold e de Jean Lave refletir sobre o processo de aprendizagem no Candomblé.

REPENSANDO A APRENDIZAGEM: TIM INGOLD E JEAN LAVE

O tema da aprendizagem de elementos culturais nas Ciências Sociais, apesar de ser uma questão intrigante, não é objeto de análise desses pesquisadores. Tal como colocado por Pierrot, “na maioria das etnografias, as situações de aprendizagem, quando não estão simplesmente ausentes, são geralmente mencionadas somente de modo sucinto” (2015: 49). Cultura e aprendizagem são temáticas que interligam vários campos do saber e são antigos objetos de investigação de variadas disciplinas. Sobretudo a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, desde às suas gêneses, se depararam com questões semelhantes: como ocorre a transmissão cultural? Como a socialização é feita? Como o conhecimento é apreendido e passado de geração à geração? Como se dá o processo de aprendizagem? Tentando responder a essas perguntas, apresento aqui duas abordagens distintas que tratam o tema da cultura e da aprendizagem: a teoria da transmissão cultural, segundo a qual a aprendizagem é um resultado implícito de transmissão cultural ou socialização; e as teorias da psicologia cognitiva, cujos pressupostos são comportamentais, individuais e racionalistas (Lave, 2015). A ideia da teoria da transmissão cultural está presente nos estudos clássicos da Sociologia da Educação e perpassa desde o fundador da Sociologia, Émile Durkheim, até Talcott Parsons, George Mead e mais recentemente Peter Berger e Thomas Luckmann (Setton, 2005). Para Durkheim, socialização é o processo pelo qual o indivíduo internaliza regras, normas, valores e comportamentos da sociedade através de variadas instituições sociais, principalmente a família e a escola,

proporcionando, assim, a coesão social (Durkheim, 1978). Segundo essa abordagem, a aprendizagem se dá de forma implícita e não é problematizada. As teorias da psicologia cognitiva abarcam uma gama de pesquisadores como Skinner, Jean Piaget, Lev Vigotsky que se concentraram em diversos domínios e questões sobre os processos mentais, armazenamento, transformação e aplicação de conhecimento e da informação. De acordo com os pressupostos básicos dessas teorias, o conhecimento é “transmitido” através de um desdobramento cognitivo do ensino e tal como a teoria da transmissão cultural, há um importante papel da escola nos processos de aprendizagem.

Uma terceira vertente de teorias de aprendizagem surge a partir de estudos etnográficos-teóricos que buscam investigar a aprendizagem como parte de práticas sociais e onde a instituição escolar – com seu aparato institucional, político e social – não ocupa mais um local privilegiado. Jean Lave e Wenger (1991) foram um dos pesquisadores pioneiros que trataram a aprendizagem para além da sua estruturação pedagógica e procuraram superar a clássica divisão entre educação formal e informal, se atentando a outros contextos onde ocorre aprendizagem. O livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991) apresenta um compilado teórico da aprendizagem enquanto um processo sócio-cultural, que culminou no conceito de *apprenticeship*, ou aprendizagem na prática. A aprendizagem, muito mais do que situada na prática, constitui a própria prática social; ou seja, nas palavras da própria Lave (2015):

a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura. Aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo. Tais relações, múltiplas e contraditórias, são todas, juntas e ao mesmo tempo, “a relação” em questão – chamem isso de ‘aprender na/como prática’ (2015: 41).

Assim, a aprendizagem na prática não é apenas uma aprendizagem que depende do contexto social, mas a produção do conhecimento tem um caráter relacional, para além da rígida relação mestre-aprendiz. Dessa forma, o conhecimento não é algo que é passado do mestre ao aprendiz, e sim algo intrínseco da prática social onde mestre e aprendiz estão juntos. Daí deriva o conceito de comunidade de prática cunhado por Lave e Wenger (1991), para destacar a dimensão da aprendizagem enquanto uma prática interativa num grupo social e não um processo apenas individual. Dessa forma, a aprendizagem se dá através do engajamento em uma comunidade, onde primeiramente a participação é periférica e, com o passar do tempo e intensificação da participação, torna-se legitimada. Nessa perspectiva há atenção aos processos de aprendizagem que ocorrem no cotidiano, na participação constante do agente no mundo. Por isso, a pesquisa de campo etnográfica, recurso antropológico por excelência que investiga a alteridade, é uma importante aliada à teoria da aprendizagem situada.

Além da teoria da aprendizagem de Lave e Wenger (1991), outra abordagem que também se insere na terceira vertente de teorias de aprendizagem e que auxiliou na ampliação da aprendizagem como inerente ao cotidiano e às práticas sociais é a perspectiva analítica de Tim Ingold. No livro “The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill” (2000), Ingold apresenta em 23 capítulos as bases de uma ambiciosa proposta teórica para a antropologia, na tentativa de superar a clássica dicotomia entre natureza e cultura, com a rúbrica de uma abordagem ecológica. Essa abordagem vem reverberando em outras áreas do conhecimento, como a Biologia, a Educação, a Psicologia, a Geografia, além da Sociologia e Antropologia, estabelecendo ricos diálogos entre as disciplinas variadas.

De acordo com o paradigma ecológico de Ingold, o conceito de cultura é entendido enquanto uma habilidade (skill) e a aprendizagem é vista como educação da atenção. A teoria de Ingold sobre aprendizagem está mais explícita e sintetizada no artigo “Da transmissão das representações à educação da atenção” (2010), onde ele dialoga diretamente com as abordagens cognitivas da aprendizagem. O fio-condutor do texto se baseia na seguinte pergunta: como o acúmulo de conhecimento passado de geração à geração ocorre, ou “como cada geração contribui para a cognoscibilidade da próxima” (2010: 10). Opondo-se à ciência cognitiva clássica, cujo pressuposto é que conhecimento é igual a informação processada por seres humanos, Ingold pontua que o conhecimento humano consiste em habilidades, as quais os seres humanos, em um campo de prática, percebem e agem. Habilidades são emergências de sistemas dinâmicos e é através da habilitação que o conhecimento é passado pelas gerações, sobretudo pela educação da atenção. Dessa forma, Ingold relativiza a oposição entre mecanismos cognitivos inatos e conteúdo cultural adquirido, e advoga que as capacidades dos seres humanos são frutos de processos de desenvolvimento. O argumento de Ingold é que o ambiente não é uma fonte variável para os mecanismos cognitivos pré estabelecidos, mas fornece condições variáveis para a auto-montagem, ao longo do desenvolvimento, para os mecanismos. E como as condições variam, os mecanismos resultantes também variam, afinando-se de acordo com o ambiente. Dessa forma, o conhecimento não é adquirido, nem ocorre a transferência de conteúdo; o conhecimento é gerado e regerado continuamente nos contextos desenvolvimentais de envolvimento. Com essa ideia, Ingold dissocia o inato e o adquirido.

Meu ponto é que estas capacidades não são nem internamente pré especificadas nem externamente impostas, mas surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica do campo total de relacionamentos no qual a vida de uma pessoa desabrocha (...). Da mesma forma, as múltiplas habilidades dos seres humanos, de atirar pedras a lançar bolas de cricket, de trepar em árvores a subir escadas, de assobiar a tocar piano, emergem através dos trabalhos de maturação no interior de campos de prática constituídos pelas atividades de seus antepassados. Não faz sentido perguntar se a capacidade de subir está na escada ou em quem a sobe, ou se a habilidade de tocar piano está no pianista

ou no instrumento. Essas capacidades não existem 'dentro' do corpo e cérebro do praticante nem 'fora' no ambiente. Elas são, isto sim, propriedades de sistemas ambientalmente estendidos que entrecortam as fronteiras de corpo e cérebro (2010:15,16).

Ingold também discute os conceitos de capacidade e competência, apontando que essas noções tratam de desempenho. Nesse ponto, a abordagem ecológica se explicita, uma vez que o desempenho de uma atividade é uma realização do organismo/pessoa por inteiro em um ambiente, e não uma descarga de representações na mente. O pressuposto básico da abordagem ecológica é que a cognoscibilidade humana está baseada não em combinações entre capacidades inatas e competências adquiridas, mas em habilidades. Diferentemente do que a ciências cognitiva prega – de que o desempenho competente deriva de uma execução mecânica de um plano pré-determinado –, de acordo com o processo de habilitação o movimento do praticante habilidoso responde continuamente a perturbações do ambiente percebido, justamente porque o movimento corporal do praticante é um movimento de atenção. Dessa forma, Ingold afirma que “a habilidade é a base de todo conhecimento” (2010: 18), no sentido de que conhecimento não é resultado de transmissão de informação, mas sim de redescoberta orientada, e, portanto, o conhecimento está baseado em habilidade. O papel do ambiente na perspectiva de Ingold não é uma fonte de problemas e desafios adaptativos a serem resolvidos; ele se torna parte dos meios de lidar com isso. Assim, para responder a pergunta inicial do artigo – como cada geração contribui para a cognoscibilidade da outra – Ingold descarta a transmissão de representações por estruturas cognitivas pré-fabricadas e advoga a favor da educação da atenção. Portanto, para Ingold, qualquer aprendizado humano faz parte do envolvimento prático do iniciante com seu ambiente, ao contrário do que pregam as teorias cognitivas, para as quais a aprendizagem se dá pelos mecanismos cognitivos que processam os inputs num conjunto de representações na mente. Nesse aspecto, a teoria ingoldiana sobre aprendizagem se aproxima da teoria de Lave e Wenger (1991).

Em uma perspicaz comparação entre o labirinto e o dédalo, Tim Ingold (2015) expõe dois sentidos para a educação, oferecendo mais elementos sobre a sua abordagem da aprendizagem e sua visão sobre o conhecimento. No modelo de educação do dédalo, tem-se a indução, pela qual o aprendiz traz para dentro as regras e representações; o dédalo corresponde à definição original de educação, enquanto inculcação de conhecimento. No labirinto, há a ex-dução, movimento pelo qual o aprendiz é levado para fora, para o próprio mundo, de acordo com suas experiências, onde os caminhos são múltiplos. No labirinto, deve se ter uma ação atencional, onde a percepção faz parte do processo; ou seja, uma educação da atenção. Sobre a instituição escolar, Ingold aponta que ela tem sido muito mais dédalo do que labirinto, “pois em sua história institucional, a escola tem se dedicado a conter a imaginação, a convertê-la numa capacidade de representar fins antes da sua consecução (...) Tem sido afirmar a primazia do dédalo ante o labirinto, do controle ante a submissão” (2015: 32). Dessa forma, Ingold chama a atenção às limitações que o próprio movimento de conhecer traz nas tentativas de retê-lo. De acordo com o próprio autor:

Tecnicamente falando, o dédalo difere do labirinto por oferecer não um único caminho mas múltiplas escolhas, entre as quais a opção é feita livremente mas que, em sua maioria, levam ao fim da linha (Kern, 1982, p. 13). Também difere no sentido de que suas avenidas são flanqueadas por barreiras que obstruem qualquer visão que não seja a do caminho imediatamente à frente. O dédalo, portanto, não nos abre o mundo como faz o labirinto. Pelo contrário: ele o fecha, prendendo seus detentos numa falsa antinomia entre liberdade e necessidade (2015: 25).

O CONTEXTO DA APRENDIZAGEM NO CANDOMBLÉ

No Brasil, pesquisas recentes têm investigado modelos de educação do tipo “labirinto”, fora da tradicional estruturação pedagógica, se inveredando no tema da aprendizagem em diferentes contextos de práticas sociais. Gomes e Faria (2015) fizeram um apanhado de trabalhos etnográficos feitos nos últimos dez anos com o tema da aprendizagem da cultura e apresentam três interessantes pesquisas cujos contextos empíricos são específicos da sociedade brasileira: Faria (2007) pesquisou as práticas futebolísticas de jovens de um bairro periférico de Belo Horizonte, tendo em vista os vários contextos onde o aprendizado do futebol se dá. Silva (2011) descreveu a participação de meninos indígenas Xacriabá em atividades da casa e da roça, decorrendo daí que a aprendizagem ocorre pela separação de gênero e seguindo modelos tanto de adultos quanto de outras crianças. Bergo (2011) analisou as práticas cotidianas de aprendizagem em um terreiro de Umbanda em Belo Horizonte, ressaltando que a aprendizagem nesta religião envolve uma gama de atividades que estão além das práticas rituais, sendo o processo de aprendizagem um “eterno contínuo” – ou “uma aprendizagem – como afirmam os próprios pais de santo – que não tem fim” (Gomes e Faria, 2015:1222).

Essas pesquisas tiveram resultados surpreendentes e contribuíram para alargar as situações onde a aprendizagem é menos investigada, além de diversificar os contextos empíricos que normalmente estão associados com este tema. Tal como colocado pelas autoras:

Escapar das demarcações escolares, que evidenciam o aprender como o resultado de relações de ensino, de transmissão e internalização e, ao mesmo tempo, conseguir perceber a aprendizagem nas práticas cotidianas foi um dos desafios enfrentados no decorrer das investigações. O objeto definido pressupõe a necessidade de criação de novas possibilidades para acessar as práticas em campo. Afinal, para sujeitos escolarizados (e quase todos professores) era difícil ver aprendizagem fora das demarcações escolares e das práticas pedagógicas (a assimetria mestre aprendiz viciava o olhar) (Gomes e Faria, 2015: 1223).

O Candomblé tem se tornado objeto de reflexão sobre o tema da aprendizagem e da educação, sendo que a maioria das pesquisas tem como foco específico as crianças e a infância (Caputo, 2012; Sales Júnior, 2013; Oliveira, 2014; Oliveira e Almirante, 2014; Ribeiro, 2015). Mirian Rabelo fez pesquisas sobre o processo de aprendizagem nesta religião, estendendo o debate e angariando interessantes achados. Segundo Rabelo (2015), o processo de aprendizagem no Candomblé é complexo, leva tempo e envolve discríção e obediência uma vez que, além da transmissão de conhecimento, está em pauta também a construção da pessoa:

como observou Goldman (2005), aprender no Candomblé assemelha-se a um processo de catar folhas. Há poucas situações definidas como situações de aprendizado (e sua ocorrência depende da boa vontade daqueles que sabem). Além disso, não há um corpus de conhecimento pronto para ser transmitido aos mais novos, cabe a estes juntar, pouco a pouco, os vários pedaços a que logram ter acesso (Rabelo, 2015: 237).

No artigo *Notas sobre o aprendizado no Candomblé* (2011), Rabelo e Santos chamam a atenção à forte hierarquia religiosa e analisam situações específicas de aprendizagem no Candomblé, sendo uma delas o processo de iniciação, também chamado de feitura de santo. Durante a iniciação, o noviço fica recolhido na casa de santo, tem sua cabeça raspada e ocorre uma série de rituais visando aprender “os modos de ser da religião” (2011: 190). Neste período de recolhimento há, sobretudo, o aprendizado corporal: o noviço só pode deitar e sentar na esteira, tem os movimentos restritos, restrições alimentares, passa por banhos de ervas, além do íntimo contato com o orixá, divindade cultivada no corpo do noviço pela possessão. No entanto, apesar do processo de iniciação ser o momento onde há intensa aprendizagem – sobretudo corporal – as autoras ressaltam que aprender no Candomblé não se limita à iniciação. Mesmo depois de iniciado, há um longo percurso a ser traçado pelo iaô para se tornar um filho-de-santo experiente e envolve variadas atividades práticas. Como escrevem as autoras:

Nos terreiros a “educação da atenção”, que gradativamente transforma os participantes em membros experientes, dá-se de muitas formas e em situações diversas: festas, consultas, conversas, atividades práticas como cozinhar, tratar bichos, arrumar o barracão, preparar oferendas (Rabelo e Santos, 2011: 189).

Por fim, a dimensão da internet, de redes sociais, livros e da própria academia tem sido objeto de estudo sobre o processo de aprendizagem do Candomblé. Tendo em vista que esta religião é marcada por uma rígida hierarquia, o uso de novas tecnologias como aparato de aprendizado tem suscitado discussões variadas dentro da própria religião e também em pesquisas acadêmicas. Previttalli (2014) aponta que no Candomblé paulista a coexistência do uso de novas tecnologias juntamente com a tradição oral proporciona uma reorganização dos vínculos nas famílias de santo, causando inquietações principalmente pelos adeptos mais antigos sobre o papel das suas mediações no processo de aprendizagem

dos neófilos. No entanto, pensar das mudanças causadas pelos modos de controle e circulação do conhecimento no Candomblé possibilitado pelas novas tecnologias, a obediência aos mais velhos continua um imperativo no processo do aprendizado religioso (Rabelo e Santos, 2011; Previttalli, 2014). Dessa forma,

O pai ou mãe de santo, a linhagem e a família religiosa deixam de ser os únicos detentores do conhecimento que são democratizados na internet. No entanto, esses conhecimentos são fragmentados, pois são oferecidos numa linguagem informativa que é diferente da narrativa elaborada pela vivência" (Previttalli, 2014: 80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o tema da aprendizagem nas religiões de matriz africana percebe-se que o desenvolvimento de habilidades nos praticantes envolve aquilo que Tim Ingold conceituou como educação da atenção. Essa educação da atenção aponta para um viver em que o ser está totalmente integrado ao seu ambiente, sobretudo por um processo de atenção multissensorial, com a atenção voltada para o mundo.

Nesse sentido, busquei explorar as variadas situações nas quais estão presentes o desenvolvimento de habilidades no candomblé que requerem uma educação da atenção, como a dança, o aprendizado dos cantos, rezas, toques, receitas, etc. Além dessa gama de fenômenos educativos, no Candomblé há uma forma peculiar pela qual o processo de aprendizagem é feito: para aprender é preciso tempo e engajamento nas práticas cotidianas da casa de santo. O aprendizado segue a hierarquia e o aprender está diluído nas atividades corriqueiras. Para se tornar um filho de santo experiente, está implicado o compartilhamento de ações e percepções cotidianas que revelam a articulação de diferentes atores humanos e não-humanos, envolve destreza técnica e a centralidade do uso do corpo. A aprendizagem em uma casa de Candomblé se dá tanto em momentos rituais como também em momentos cotidianos, em conversas informais e em espaços de descontração e de lazer.

REFERÊNCIAS

BERGO, Renata Silva. Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2011 (Tese, Doutorado).

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FARIA, Eliene. Aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de futebol em um bairro de Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. (Tese, Doutorado).

GOLDMAN, Márcio. Formas do saber e modos do ser: observações sobre a multiplicidade e ontologia no Candomblé. *Religião e Sociedade*, 25 (2): 102-120, 2005.

GOMES, Ana; FARIA, Eliene. Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1213-1228, dez., 2015.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge, 2000.

_____. Da transmissão das representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr., 2010.

_____. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press (CUP), 1991. LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. *ILHA* v. 16, n. 1, p. 139-174, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. *Corpo, Brincadeira e Aprendizagem entre Crianças de Candomblé*. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal/RN. Agosto de 2014. Disponível em [11 www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1398431711_ARQUIVO_RBA_MESA.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1398431711_ARQUIVO_RBA_MESA.pdf) (Acesso em 24 de maio de 2017).

PREVITTALLI, Ivete Miranda. Tradição oral e novos mecanismos de aprendizado nos terreiros de Candomblé. *CONINTER 3 – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*. Salvador BA: UCSal, ISSN 2316-266X, n.3, v. 3, p. 70-84, 8 a 10 de Outubro de 2014.

RABELO, Mirian; SANTOS, Rita Maria Brito. Notas sobre o aprendizado no Candomblé. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 35, p. 187-200, jan./jun. 2011.

RABELO, Mirian. Aprender a ver no Candomblé. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 229-251, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. O lugar da infância na religião de Matriz Africana. 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt07-3907.pdf> (Acesso em 30 de junho de 2017).

SALES JÚNIOR, Dário Ribeiro de. *Sobre olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso de crianças candomblecistas*. Salvador: PPGCS/UFBA, 2013. (Dissertação, Mestrado).

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2, 2005. SILVA, Rogério Correia da. *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xacriabá*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.